

Ayala, M., Delgado, Y., Goy, M., Pessina, N., Serra, J.

¿Cómo inciden las prescripciones curriculares en las prácticas de enseñanza de la Historia fueguina en el nivel secundario de Río Grande en 2018?

construimos los indicadores “vínculos institucionales”, “manejo disciplinar”, “recursos”, “estrategias”, “trayectoria” y “métodos de planificación”

→ curriculum, versiones de la historia, acallamiento, investigación

Facchinelli E, Isnardez M y Maldonado C)

construir un dispositivo de dialogo reflexivo, participativo, democrático y crítico entre los estudiantes del año, segundo ciclo, turno tarde de la escuela provincial N ° 14 “Solidaridad Latinoamericana”.

¿Cómo las interacciones tradicionales en la escuela entre los diferentes actores de la institución dificultan los mecanismos de participación democráticos que permitan la resolución de conflictos sustentable? ¿Existen prácticas de oralidad planificadas en las clases para favorecer la participación democrática? ¿Cómo se generan las instancias de organización estudiantil?

La institución escolar provincial N ° 14,

Rompe con el timbre, el ritmo escolar no estará marcada por un sonido que irrumpe el quehacer cotidiano, marcando las actividades que debe desarrollar (recreos, música, artes plásticas, matemática, prácticas del lenguaje, ciencias, etc.) Dado que lo percibe como un factor de contaminación sonoro.

Rompe con el esquema individual de pupitre, que refuerza dinámicas individuales de trabajo, y por medio del mobiliario: uso de mesas grandes, favorece las interacciones entre pares y el trabajo colaborativo en equipos.

Incorpora dinámica de trabajo entre pares por dupla/ tríos de docentes para enriquecer el trabajo áulico y posibilitar una mirada más amplia.

Al comenzar el año escolar, el grupo de quinto año manifestaba dinámicas competitivas de agresión verbal dentro del salón que se expresaban en violencia física en los recreos. Esto promovió en las docentes de año, un debate que tuviera como objetivo construir herramientas metodológicas y de enseñanza para mejorar el clima escolar.

El equipo docente decide la constitución de asambleas áulicas, como dispositivo escolar para gestionar la diferencia a través de la circulación de la palabra y la escucha respetuosa para el tratamiento de diferentes temas: peleas, enojos, como así también propuestas de juego alternativas.

El cumplimiento de los acuerdos de la asamblea.... Fue y es un factor decisivo en el aprendizaje de la participación democrática. La realidad escolar cambia a partir de la organización estudiantil, se transforma a partir de la participación y el compromiso de los actores escolares en la construcción de acuerdos colectivos. El aprendizaje fluye en ambos

sentidos educadores y educando se educan, en la búsqueda de la distribución del poder más equitativa.

→ el aula como pequeña república.

González A.M.Fa, Quinteros C.P b, Besio M.L.c

“preguntas investigables”
modelo de indagación científico escolar
salidas de campo a ambientes de la región

→ preguntarle /preguntarse, ZAMBRANO: la pregunta del discípulo, esa que lleva grabada en su frente, se ha de manifestar y hacerse clara a él mismo. Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta dentro agazapada, a la pregunta que es, al ser formulada, el inicio del desertar de la madurez, la expresión misma de la libertad. No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. (La mediación del maestro (1).)

Situando la pregunta en su tonalidad filosófica, es un rasgo a destacar que desde los inicios de la filosofía (en su periodización occidental) la pregunta se constituye como su herramienta primordial. Desde las preguntas originadas en el asombro ante el mundo, ligada al ámbito presocrático, pasando por la pregunta socrática por la esencia (aquella que Heidegger caracteriza como un “invento griego”: la pregunta ¿qué es X?); por la moderna duda cartesiana (metódica, universal e hiperbólica) y por la sospecha ligada a los maestros del siglo XX Nietzsche, Freud y Marx, el acto de preguntar se ha constituido como la posibilidad disruptiva de ir más allá de lo dado, de lo socialmente considerado como “natural”.

Es un acto intemporal, un tiempo del kairós, del instante que rompe la linealidad y la rigidez del tiempo sucesivo, cronológico y acumulado.

La concepción de Freire reconoce en la pregunta una triple oportunidad, una triple virtud. En primer lugar, claro, de carácter político: la pregunta es liberadora porque sirve para poner en evidencia el necesario carácter dialógico de la educación. Si el profesor es quien detenta la verdad, dirá Freire, tiene que decir la verdad, “pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo” (Freire y Faúndez, 1986:51). Una pregunta es el entorno de ejercicio del diálogo, y se opone a una concepción bancaria y autoritaria de la educación. Por eso, “la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda” (Ob. Cit.:54).

El segundo punto fuerte de la pregunta en Freire es su lugar en la construcción específica del conocimiento. La pregunta garantiza una relación cercana con la esencia del conocimiento, con sus aspectos fundamentales. Lo que se opone a la pregunta, en este caso, es la mera recolección y acumulación de información, desamparada y ciega sin la guía de la interrogación. “No digo que no sea necesario informarse”, dice Freire,

pero “lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo” (Ob.cit.:57).

Finalmente, la pregunta es vista como un acto profundo de enseñanza. No ya un recurso o una herramienta, sino un acto de enseñanza. La cuestión radica “en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer”, donde el educador no puede negarse a proponer, pero tampoco puede rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. Freire no niega la voz del maestro, pero se empeña en demostrar que esa voz carece de sentido si no se entrelaza con la de los estudiantes en un diálogo genuino. Preguntar como fundamento del acto enseñante, entonces, no es simplemente una actitud abierta que convive con una práctica tradicional, sino un modo radicalmente distinto de pensar el encuentro pedagógico. Las preguntas son objeto de profunda y rigurosa reflexión. Así, la pregunta se contrapone por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación (Ob.cit.:53).

Situando la pregunta en su tonalidad filosófica, es un rasgo a destacar que desde los inicios de la filosofía (en su periodización occidental) la pregunta se constituye como su herramienta primordial. Desde las preguntas originadas en el asombro ante el mundo, ligada al ámbito presocrático, pasando por la pregunta socrática por la esencia (aquella que Heidegger caracteriza como un “invento griego”: la pregunta ¿qué es X?); por la moderna duda cartesiana (metódica, universal e hiperbólica) y por la sospecha ligada a los maestros del siglo XX Nietzsche, Freud y Marx, el acto de preguntar se ha constituido como la posibilidad disruptiva de ir más allá de lo dado, de lo socialmente considerado como “natural”.

Es un acto intemporal, un tiempo del kairós, del instante que rompe la linealidad y la rigidez del tiempo sucesivo, cronológico y acumulado.

La concepción de Freire reconoce en la pregunta una triple oportunidad, una triple virtud. En primer lugar, claro, de carácter político: la pregunta es liberadora porque sirve para poner en evidencia el necesario carácter dialógico de la educación. Si el profesor es quien detenta la verdad, dirá Freire, tiene que decir la verdad, “pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo” (Freire y Faúndez, 1986:51). Una pregunta es el entorno de ejercicio del diálogo, y se opone a una concepción bancaria y autoritaria de la educación. Por eso, “la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda” (Ob. Cit.:54).

El segundo punto fuerte de la pregunta en Freire es su lugar en la construcción específica del conocimiento. La pregunta garantiza una relación cercana con la esencia del conocimiento, con sus aspectos fundamentales. Lo que se opone a la pregunta, en este caso, es la mera recolección y acumulación de información, desamparada y ciega sin la guía de la interrogación. “No digo que no sea necesario informarse”, dice Freire, pero “lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema

determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo” (Ob.cit.:57).

Finalmente, la pregunta es vista como un acto profundo de enseñanza. No ya un recurso o una herramienta, sino un acto de enseñanza. La cuestión radica “en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer”, donde el educador no puede negarse a proponer, pero tampoco puede rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. Freire no niega la voz del maestro, pero se empeña en demostrar que esa voz carece de sentido si no se entrelaza con la de los estudiantes en un diálogo genuino. Preguntar como fundamento del acto enseñante, entonces, no es simplemente una actitud abierta que convive con una práctica tradicional, sino un modo radicalmente distinto de pensar el encuentro pedagógico. Las preguntas son objeto de profunda y rigurosa reflexión. Así, la pregunta se contrapone por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación (Ob.cit.:53)

la pregunta retórica no busca respuesta, pero acompasa el discurso del docente.

“¿ya entendieron todo? ¿Me voy a mi casa, entonces?”.

La pregunta que indaga saberes previos (pregunta “diagnóstica”) apunta a reconstruir el escenario de partida, pero es a la vez una pregunta que establece y amplía las condiciones para poder empezar a preguntar realmente.

La pregunta es una prerrogativa estructural del alumno dentro de las reglas gestuales de la clase.

la pregunta “de examen” o pregunta evaluativa, es otro lugar que la cultura escolar asigna a la pregunta

Sierra F.

maestras/os desconcertados por la participación que ciertos estudiantes tienen en el espacio de filosofía

niñas/os y jóvenes que en el aula permanecían en silencio o interrumpiendo la dinámica cotidiana de trabajo, se transformaban en protagonistas de este momento. Esto nos ha movilizado a pensar qué tendrán de particular los espacios de filosofía que habíamos comenzado a construir conjuntamente.

Creemos que identificar la inclusión con la adaptación a lo particular o al menos que sea éste el modo preponderante de comprenderla, conlleva correr el riesgo de que la escuela potencie la tendencia de una sociedad que pondera lo individual por encima de lo común, instalando modos de vivir con otros donde la posibilidad del vínculo es cada vez más difícil. Por el contrario, las experiencias filosóficas a las que hacemos referencia se caracterizan justamente por propiciar la experiencia de pensamiento-con-otros.

Nos propusimos ensayar una forma de ser maestras/os artesanas/os que inspiran el arte de pensar, maestras/os filósofas/os que enseñan algo fundante: un modo de

relacionarse con el saber, aquel que nos recuerda a cada una y cada uno que somos capaces de pensar.

No hablamos ni de adaptar las producciones teóricas de la academia a otros niveles del sistema educativo ni de ensayar técnicas de razonamiento como un método para aprender a pensar. De manera un tanto simple podríamos decir que se trata de generar experiencias de pensamiento con otros/as tornando común la pregunta por el mundo.

reproduciremos un sistema excluyente si no transgredimos la matriz moderna del dispositivo escolar

tres cuestiones fundamentales a revisar de nuestra tarea educativa: la conformación de saberes asumidos como verdaderos producidos en los centros de poder, la verticalidad de la estructura escolar signada por la calificación (clasificación) de los sujetos y el vaciamiento de la palabra en la reproducción de discursos ajenos que conlleva el silenciamiento y la negación de quien la pronuncia.

Tal vez, encontremos aquí una pista interesante para pensar formas más inclusivas. No se trataría de pasar de un dispositivo homogeneizante que no atiende a la diversidad a una multiplicidad de dispositivos individualizantes por reconocer que no todos llegan al mismo lugar de la misma manera, ni en el mismo tiempo. La transformación es aún más profunda y compleja. Lo que proponemos es poner en cuestión el hecho de que se quiera llegar a cierto lugar previamente establecido. (Operaciones Masschelein)

→ La idea de un espacio “teórico” pero desligado de finalidades. Al estudio de la historia se le atribuye cierto tenor patriótico, cierta búsqueda de moralejas aleccionadoras. La filosofía es gratuita. “generar experiencias de pensamiento con otros/as tornando común la pregunta por el mundo” se parece a experimentar el mundo en su abundancia, su infinita gratuidad (López)